



МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УЧЕБНИК ДЛЯ АКАДЕМИЧЕСКОГО БАКАЛАВРИАТА

Под общей редакцией академика РАО **А. И. Пискунова**

4-е издание, переработанное и дополненное

*Рекомендовано Учебно-методическим отделом
высшего образования в качестве учебника для студентов
высших учебных заведений, обучающихся по гуманитарным
направлениям и специальностям*

Книга доступна в электронной библиотечной системе
biblio-online.ru

Москва ■ Юрайт ■ 2015

УДК 371.4
ББК 74.03я73
И90

Ответственный редактор:

Пискунов Алексей Иванович — доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования.

Рецензенты:

Воленко О. И. — доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник Центра профессионального образования Федерального института развития образования;

Менькова С. В. — доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник Центра профессионального образования Федерального института развития образования.

И90 **История педагогики и образования** : учебник для академического бакалавриата / под общ. ред. А. И. Пискунова. — 4-е изд., перераб. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2015. — 452 с. — Серия : Бакалавр. Академический курс.

ISBN 9978-5-9916-5492-0

В предлагаемом издании дано целостное рассмотрение истории зарубежного и российского образования на фоне становления и развития педагогической мысли. Содержание книги позволяет получить полное представление о тесной связи практики образования и педагогических идей в истории мировой цивилизации.

Соответствует актуальным требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования.

Учебное издание предназначено для студентов колледжей и вузов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», преподавательского состава этих учебных заведений, а также для всех, кто интересуется историей педагогической мысли, развитием практики обучения и воспитания.

УДК 371.4
ББК 74.03я73

ISBN 978-5-9916-5492-0

© Коллектив авторов, 2013
© Коллектив авторов, 2015, с изменениями
© ООО «Издательство Юрайт», 2015

Оглавление

Авторский коллектив	7
Предисловие	8

РАЗДЕЛ I ВОСПИТАНИЕ, ОБУЧЕНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В СТРАНАХ ДРЕВНЕГО МИРА В III ТЫС. ДО Н.Э. — НАЧАЛЕ I ТЫС. Н.Э.

Глава 1. Воспитание, обучение и педагогическая мысль в странах Древнего Востока в III тыс. до н.э. — I в. н.э.	15
1.1. Зарождение организованных форм воспитания в условиях формирования и развития древнейших цивилизаций	15
1.2. Школа и воспитание в Междуречье (Месопотамии)	17
1.3. Школа и воспитание в Древнем Египте	18
1.4. Воспитание и школа в Израильско-Иудейском царстве	19
1.5. Воспитание и школа в Древнем Иране	22
1.6. Воспитание и школа в Древней Индии	23
1.7. Школьное дело и педагогическая мысль в Древнем Китае	25
<i>Список литературы</i>	28
Глава 2. Воспитание, обучение и педагогическая мысль в античном и эллинизированном мире в VIII в. до н.э. — IV в. н.э.	30
2.1. Воспитание, обучение и педагогическая мысль в Древней Греции	30
2.2. Воспитание, обучение и педагогическая мысль в период эллинизма	47
2.3. Образование и педагогическая мысль в Древнем Риме	49
<i>Список литературы</i>	66

РАЗДЕЛ II ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В ХРИСТИАНСКОМ МИРЕ В НАЧАЛЕ I ТЫС. — КОНЦЕ II ТЫС.

Глава 3. Образование и педагогическая мысль на территории Европы, Византии и Аравии в VI—XIII вв.	71
3.1. Педагогическая мысль в странах Европы в VI—XI вв.	71
3.2. Распространение христианства и развитие образования на территории Византии	78
3.3. Распространение просвещения под влиянием византийской культуры	92
3.4. Воспитание, обучение и педагогическая мысль в католических государствах Европы в конце X—XIII вв.	94

3.5. Воспитание, обучение и педагогическая мысль на территории Аравийского полуострова и в мусульманских владениях Европы в VI—XIII вв.	102
<i>Список литературы</i>	110
Глава 4. Развитие образования и педагогической мысли в русских княжествах и Российском государстве в XI – первой половине XVII в.	112
4.1. Организация училищ и содержание образования	112
4.2. Распространение грамотности и образования.....	121
4.3. Научные представления в Русском государстве	130
4.4. Грамматические школы Москвы во второй половине XVII в.	132
4.5. Профессиональное образование в России в XV—XVII вв.....	135
4.6. Взаимоотношения с иностранными государствами в области образования	140
<i>Список литературы</i>	142
Глава 5. Идеи католической педагогики и Возрождения в педагогической мысли и образовании в Западной Европе (конец XIII – начало XVI в.).....	144
5.1. Философско-педагогическая мысль католицизма	144
5.2. Педагогические идеи Возрождения	146
<i>Список литературы</i>	166
Глава 6. Идеи Реформации и их влияние на развитие педагогической мысли и образования в Европе в XVI—XVII вв.....	168
6.1. Педагогические идеи Реформации.....	168
6.2. Школа и Реформация	175
<i>Список литературы</i>	182
Глава 7. Идеи Просвещения и их влияние на развитие педагогической мысли и образования в странах Европы и Северной Америки в XVII – начале XIX в.	184
7.1. Педагогические идеи Просвещения	184
7.2. Тенденции развития общего образования	203
<i>Список литературы</i>	209
Глава 8. Развитие образования и педагогической мысли в Российской империи в XVIII в.	211
8.1. Школы в православных братствах Юго-Западной Руси. Европейское влияние на развитие российского образования	212
8.2. Развитие общего образования.....	215
8.3. Деятельность учебных заведений, организованных иностранцами в России.....	221
8.4. Создание системы образования в Российской империи (1782–1801).....	224
8.5. Подготовка к учительской службе.....	229
8.6. Образование детей крепостных в России	232
8.7. Организация начальных школ для детей местных народностей в Казанском крае и на Камчатке.....	234
8.8. Развитие профессионального образования.....	236
<i>Список литературы</i>	246

Глава 9. Педагогическая мысль и образование в национальных государствах Европы и Америки в конце XVIII — конце XIX в.	247
9.1. Оформление педагогики стран Запада	247
9.2. Тенденции развития и проблемы общего образования	259
<i>Список литературы</i>	274
Глава 10. Развитие педагогической науки и образования в Российской империи в XIX в.	276
10.1. Государственная политика в сфере образования	277
10.2. Философско-педагогическая мысль	283
10.3. Становление учреждений дошкольного воспитания и учения	299
10.4. Благотворительные заведения и учреждения общественного призрения Ведомства императрицы Марии	301
10.5. Начальное образование	304
10.6. Среднее образование	306
10.7. Высшее образование	311
10.8. Профессиональное образование	316
10.9. Педагогическое образование	318
10.10. Общественно-политические организации в России и их влияние на педагогическую теорию и практику	322
<i>Список литературы</i>	323
Глава 11. Педагогическая мысль и образование в Российской империи в конце XIX — начале XX в. (до 1917 г.)	324
11.1. Основные направления государственной политики в сфере образования	324
11.2. Философско-педагогическая мысль	329
11.3. Развитие частной инициативы в дошкольном воспитании и учении	349
11.4. Преобразование учреждений в сфере благотворительности и общественного призрения	350
11.5. Основные направления реформ в начальном образовании	353
11.6. Основные направления реформ в среднем образовании	355
11.7. Основные направления реформ в высшем образовании	359
11.8. Основные направления реформ в профессиональном образовании	362
11.9. Педагогическое образование	365
11.10. Общественно-политические организации и их влияние на педагогическую теорию и практику	366
<i>Список литературы</i>	369
Глава 12. Педагогическая мысль и образование в странах Запада в конце XIX — середине XX в.	371
12.1. Основные направления педагогической мысли	371
12.2. Итоги школьных реформ в Западной Европе и США к середине XX в.	383
<i>Список литературы</i>	389
Глава 13. Образование и педагогическая наука в советской России в 1917—1945 гг.	391
13.1. Задачи и содержание образования	392
13.2. Проблемы содержания и методов учебно-воспитательной работы в школе 1920-х гг.	400

13.3. Педагогическая наука в России и русском зарубежье после 1918 г.	404
13.4. Великая Отечественная война 1941—1945 гг. и школа.....	418
13.5. Педагогическая наука в годы Великой Отечественной войны	421
<i>Список литературы</i>	422

Глава 14. Развитие образования и педагогической мысли в странах Европы, США и СССР во второй половине XX в. (до 1991 г.) 424

14.1. Основные направления развития образования в послевоенный период .	424
14.2. Школа в Западной Европе и США после Второй мировой войны	427
14.3. Педагогическая наука в странах Запада.....	429
14.4. Образование в странах Восточной Европы и СССР (России) во второй половине XX в.	432
14.5. Советская педагогическая наука после Второй мировой войны	436
<i>Список литературы</i>	440

Заключение. Проблемы глобализации образования в конце XX — начале XXI в. 441

<i>Список литературы</i>	446
--------------------------------	-----

Задания для самоконтроля 447

Авторский коллектив

Пискунов А. И. — руководитель, академик РАО, ФГБОУ «Московский педагогический государственный университет» (предисловие совместно с Плоховой М. Г.);

Джурицкий А. Н. — член-кор. РАО, д-р пед. наук, профессор ФГБОУ «Московский педагогический государственный университет» (главы 5–7, 9, 12);

Плохова М. Г. — д-р пед. наук, проф. ФГБОУ «Московский педагогический государственный университет» (предисловие совместно с Пискуновым А. И., главы 10, 11 совместно с Гончаровым М. А.; 13);

Блинов В. И. — д-р пед. наук, профессор ФГАУ «Федеральный институт развития образования» (главы 1; 3 совместно с Клариним В. М. и Есениной Е. Ю.; 14; заключение совместно с Сергеевым И. С.);

Кларин В. М. — д-р пед. наук, профессор ФГБОУ «Московский педагогический государственный университет» (глава 3 совместно с Блиновым В. И. и Есениной Е. Ю.);

Гончаров М. А. — канд. пед. наук, доцент ФГБОУ «Московский педагогический государственный университет» (главы 10, 11 совместно с Плоховой М. Г.);

Рыжов А. Н. — канд. пед. наук, доцент ФГБОУ «Московский педагогический государственный университет» (главы 4, 8);

Факторович А. А. — канд. пед. наук, доцент ФГБОУ «Московский педагогический государственный университет» (глава 2);

Есенина Е. Ю. — канд. пед. наук, ФГАУ «Федеральный институт развития образования» (глава 3 совместно с Блиновым В. И. и Клариним В. М.);

Сергеев И. С. — канд. пед. наук, ФГАУ «Федеральный институт развития образования» (заключение совместно с Блиновым В. И.).

Подбор иллюстраций: Рыжов А. Н., Гончаров М. А.

Составители программы: профессор Плохова М. Г. (ред.), доцент Рыжов А. Н., канд. пед. наук Зискин К. Е.

Предисловие

Ведущиеся ныне поиски путей усовершенствования профессионально-педагогической подготовки будущих учителей характеризуются усилением внимания к развитию индивидуальности студентов, расширению сферы их профессионального мышления и творчества. В конечном счете, это невозможно без осознания ими глубинных связей педагогических идей, явлений и фактов в их целостности и взаимодействии в рамках общекультурного процесса применительно к различным цивилизациям, в том числе за пределами европейской.

На практике данная идея, являющаяся основополагающей при обсуждении проблем современного педагогического образования, зачастую мало принимается во внимание. Следствием же этого является то, что будущие учителя и другие специалисты в области образования и воспитания не понимают, зачем им изучать историю педагогики.

Педагогика и ее история как отрасли научного знания о человеке начали формироваться только в XIX в. в общем контексте развития науки. Уже с самого начала было принято расширенное понимание предмета педагогики: не только рассмотрение воззрений на сущность, задачи, содержание и методы воспитания («философия воспитания»), но и самой практики воспитания, образования и обучения. С этим в значительной степени связаны и различные трактовки фундаментальных понятий педагогики — «воспитание» и «образование». Данное обстоятельство приводит к сложностям при разработке теоретических проблем педагогики и, следовательно, ее истории.

К сожалению, необходимо признать, что в ходе обсуждения фундаментальных проблем педагогической науки собственно научная аргументация зачастую уступает точке зрения «авторитетных» лиц. Отсутствие же единого подхода к трактовке понятий «образование» и «воспитание», характерного для всех стран мира, вызывает много недоразумений. Так, в англоязычных странах, например, фактически отсутствует даже понятие «педагогика», которое отождествляется с понятиями «воспитание» и «образование», а они, в свою очередь, не отделены друг от друга.

Такая понятийная неопределенность отражается и в названиях трудов по истории педагогики, издаваемых в разных странах: история педагогики, история воспитания, история образования.

Однако, как бы ни назывались труды и учебные пособия по истории педагогики, их предмет остается одним и тем же: историческое развитие взглядов на воспитание, а потом и собственно педагогики как науки; эволюция практики воспитания в различных формах: семейное воспитание, специально организованная воспитательно-образовательная работа раз-

личного рода учебных заведений; деятельность разнообразных общественных организаций, имеющая своей целью содействие умственному, нравственному, физическому и эстетическому развитию молодежи.

В конце XIX — начале XX в. и на Западе, и в России историки педагогики, ранее ограничивавшиеся в основном описанием прошлого, начали предпринимать попытки объяснения причин изменений в развитии взглядов на воспитание и его практику. Это было связано как с развитием собственно педагогики, так и с обострением социальных конфликтов в обществе.

Представители так называемого исторического материализма — К. Маркс, Ф. Энгельс в Германии, В. И. Ленин, Н. К. Крупская, А. В. Луначарский в России — выдвинули идею превращения школы и всего воспитания в орудие борьбы пролетариата за свое господство, которая нашла воплощение после октябрьских событий 1917 г. в России в теории советской школы и педагогики, сущность и историческое значение которых еще предстоит подвергнуть критическому осмыслению и оценке. Под этим же углом зрения сначала в Советском Союзе, а позднее и во всех странах социалистического содружества стало рассматриваться все историческое развитие мировой педагогической мысли и школьной практики. В итоге педагогика и ее история, подобно другим наукам об обществе, были жестко ориентированы на обслуживание советской партийно-государственной системы.

Идеологически предопределенное стремление к изоляции нашей страны от всего остального мира приводило в конечном счете к противопоставлению истории и современного состояния школы и педагогики «загнивающего» Запада «самой передовой» социалистической школе и педагогической мысли Советского Союза и его сателлитов, что неизбежно отражалось и на характере историко-педагогических трудов и учебных пособий для педагогических учебных заведений.

Данное обстоятельство и поныне осложняет работу как историков педагогики старшего поколения, которым трудно пересмотреть свои взгляды, так и молодых историков, опирающихся на труды своих предшественников и учителей.

Однако при любом подходе можно утверждать, что основные функции истории педагогики остаются неизменными: это осмысление причин возникновения воспитания как социального явления и закономерностей его развития; раскрытие разносторонних связей цели, конкретных задач организации и содержания воспитания и образования с особенностями отдельных исторических периодов.

История педагогики тесно связана с историей многих других наук о человеке, особенно таких, как философия, психология, физиология. Учет этого обстоятельства помогает правильному пониманию эволюции и трансформации педагогических идей и разнообразных форм организации воспитания, образования и обучения, избегая при этом вульгарно-социологизаторского подхода к их трактовке.

В нашей стране по сложившейся традиции уже с XIX в. было принято рассматривать отдельно друг от друга историю педагогики на Западе

и в России. С одной стороны, это понятно, поскольку развитие культуры, в том числе педагогической, тесно связано со спецификой развития отдельных стран и народов, с другой — это приводило к рассмотрению развития культуры России в отрыве от культурного развития народов Европы, хотя на самом деле существует известная общность эволюции общеевропейской цивилизации, по крайней мере с момента христианизации Руси.

После 1918 г. периодизация истории педагогики в новой России неоднократно пересматривалась: сначала за ее основу принималась марксистская концепция деления истории человечества по признаку так называемых общественно-экономических формаций; потом ее начали делить на историю всеобщей (зарубежной) педагогики, историю педагогики дореволюционной России и историю советской педагогики и т.п.

В итоге все это приводило к одному результату: жесткому привязыванию оценок явлений и фактов развития педагогики и школы к заданным идеологическим установкам, что нельзя считать совместимым с собственно научным подходом.

В предлагаемом учебнике предпринята попытка параллельного рассмотрения исторического развития педагогической мысли и практики воспитания у разных народов в одни и те же хронологические периоды: в первобытном обществе, в эпоху цивилизаций Древнего Востока и античного мира, в период Средневековья и Возрождения, в эпоху так называемого Нового и Новейшего времени с XVII в. до конца XX в. в странах европейской цивилизации.

Следует особо подчеркнуть, что вторая половина XX в., по существу, сливается с современностью. Более или менее объективное рассмотрение, а тем более оценка развития педагогической науки и школьной практики этого периода, весьма затруднено тем, что большинство исследователей являются в большей или меньшей степени участниками данного процесса, все они — ученики школы этого периода, ученики и последователи тех, кто длительное время входил в число непререкаемых авторитетов. Историческое рассмотрение прошлого требует отстраненности во времени, поэтому пусть оценка развития школы и педагогики второй половины XX в. будет задачей исследователей середины XXI в.

Рассматривая историю педагогики в качестве учебного предмета для будущих педагогов, необходимо учитывать функцию учителя в школе, который, независимо от своего желания, является не только транслятором знаний, но и образцом для учащихся. Он персонифицирует в своей личности, в своем поведении и общении с окружающими духовные и нравственные ценности.

Осмысление исторического опыта человечества в области воспитания, образования и обучения подрастающего поколения помогает студенту-педагогу осознать значимость индивидуального стиля работы учителя с учащимися, понять, что его деятельность не может ограничиваться простым следованием набору рецептурных рекомендаций, от кого бы они ни исходили.

Есть основания утверждать, что именно историко-педагогическая образованность позволяет современному педагогу лучше ориентироваться

в разнообразии идей и подходов, которые существовали и существуют в педагогической науке и воспитательно-образовательной практике. Историко-педагогические знания помогают и будущему учителю, и учителю-практику в осмыслении профессионально-педагогической деятельности как таковой и своих взглядов на нее.

Вместе со всем обществом педагогическая наука и педагогическая практика участвуют в переоценке прошлого и попытках прогнозировать с его учетом будущее. В такой сложной обстановке историко-педагогические знания позволяют мыслящему педагогу разумно действовать в современных условиях, учитывая будущее.

Осмысление студентами высшей педагогической школы содержащегося в данном учебнике весьма краткого (по необходимости) обзора развития практики воспитания и постепенного преобразования неупорядоченных размышлений о воспитании в педагогическую науку должно помочь им разумно подходить не только к оценке фактов и явлений прошлого, но и к деятельности многих, недавно весьма популярных «педагогов-новаторов», к оценке разнообразных педагогических «инноваций», большинство из которых при внимательном рассмотрении оказываются далеко не новыми, а повторяющимися в своей сущности, ранее высказанными мыслями или попытками внесения в школьную практику каких-то изменений, пусть в иных исторических условиях. В этом, конечно, нет ничего предосудительного, но авторы различных новаций обязаны помнить о своих предшественниках, учитывать их опыт, давая ему оценку с точки зрения и того времени, и современности.

Осмысление содержания предлагаемого учебника позволит студенту получить ряд важных знаний, умений и навыков, которые будут детализированы ниже, предваряя каждую из глав.

Студент должен:

знать

- характеристики основных типов учебных заведений, функционирующих на определенных этапах развития образования в различных регионах и государствах;
- основные отечественные и зарубежные концепции историко-педагогического процесса;
- тенденции и направления мировой и российской историко-педагогической науки;
- основные историко-педагогические течения, послужившие основанием для реформирования той или иной педагогической системы;

уметь

- проводить сравнительно-сопоставительный анализ наследия ученых-педагогов, выявляя особенности и своеобразие их подходов;
- выявлять основные идеи в реферируемых работах ученых-педагогов и анализировать их с точки зрения современных подходов;
- в процессе изучения различных этапов развития педагогической мысли раскрывать процесс приращения знаний по различным направлениям науки;
- анализировать современные педагогические проблемы на основе изучения тенденций развития историко-педагогического процесса;

владеть

- способами и формами самостоятельного анализа педагогических сочинений, научных трудов и архивных материалов в области истории образования и педагогической мысли;
- терминологией и навыками пользования базовыми категориями и конкретными понятиями историко-педагогической науки;
- навыками самостоятельного проведения исследования в области истории педагогики.

Насколько предложенный подход к рассмотрению истории педагогики продуктивен, предстоит судить студентам педагогических учебных заведений и преподавателям истории педагогики. Любые замечания будут приняты авторами с благодарностью.

РАЗДЕЛ I
ВОСПИТАНИЕ, ОБУЧЕНИЕ
И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ
В СТРАНАХ ДРЕВНЕГО МИРА
В III ТЫС. ДО Н.Э. —
НАЧАЛЕ I ТЫС. Н.Э.



Глава 1

ВОСПИТАНИЕ, ОБУЧЕНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В СТРАНАХ ДРЕВНЕГО ВОСТОКА В III ТЫС. ДО Н.Э. – I В. Н.Э.

В результате освоения материала главы и его самостоятельного осмысления студент сможет:

знать

- основные направления развития семейного и общественного воспитания в различных регионах Древнего Востока;
- ведущих представителей научной и педагогической мысли Востока периода Древнего мира;
- особенности сословно-семейного воспитания в рамках культурных традиций Востока периода Древнего мира;
- основные типы и формы учебных заведений в странах Древнего Востока;

уметь

- объяснять причины эволюции воспитательного идеала в странах и регионах Древнего Востока;
- устанавливать взаимовлияние традиций обучения в различных цивилизациях Востока;
- работать с историческими источниками педагогического характера, наиболее ярко отражающими взгляды на воспитание конкретного региона;
- анализировать этические и педагогические взгляды представителей культуры стран Востока в период Древнего мира;

владеть

- навыками сравнительно-исторического анализа подходов к воспитанию и обучению различных стран Древнего Востока;
 - системой знаний о своеобразии развития научных знаний и духовной культуры цивилизаций Востока в Древнейший период.
-

1.1. Зарождение организованных форм воспитания в условиях формирования и развития древнейших цивилизаций

Появление воспитания и образования как особых форм человеческой деятельности относится к эпохе древнейших цивилизаций Ближнего и Дальнего Востока, становление которых принято относить к V тыс. до н.э. В условиях изменения жизни людей постепенно начали складываться новые формы воспитания детей при сохранении старых. Элементы

этого процесса в современных условиях можно обнаружить в материалах этнографических исследований.

В древнейших государствах воспитание и обучение детей осуществлялось по преимуществу в семьях. О важной роли семьи в воспитании говорилось в таких документах древнейших государств Востока, как Законы царя Вавилона Хаммурапи (1792—1750 до н.э.), книга притч иудейского царя Соломона (965—928 до н.э.), индийская Бхагавадгита (середина I тыс. до н.э.) и др. Постепенно вместе с зарождением государственных структур в целях подготовки, условно говоря, интеллектуальной элиты — чиновников, жрецов, полководцев — начал складываться и особый социальный институт — школа.

Школа и воспитание в условиях древнейших цивилизаций Ближнего и Дальнего Востока развивались под воздействием различных экономических, социальных, культурных, этнических, географических и других факторов. Хотя хронологически эти цивилизации не совпадали, тем не менее, им были присущи сходные черты, в том числе в сфере воспитания и обучения. Эта общность была следствием того, что возникновение школ приходилось на переходную эпоху от родовых общин к зарождению государственности. Типичность явления подтверждается тем, что древние цивилизации, несмотря на то что они возникали и существовали изолированно друг от друга, имели много общего в путях экономического и социального развития, в том числе в сфере воспитания и образования. Подтверждением типичности этого явления может служить последующая история народов Центральной и Южной Америки: в III—II тыс. до н.э. при отсутствии связей с остальным миром у них сложились формы обучения и воспитания, сходные с опытом древнейших цивилизаций Ближнего и Дальнего Востока.

Отделение умственного труда от физического, начавшееся уже на исходе первобытной истории, постепенно вызвало к жизни появление особой профессии — учитель. Школа и воспитание в древнейших государствах Ближнего и Дальнего Востока отражали в своем развитии эволюцию культурных, нравственных, идеологических ценностей. Человеческая личность готовилась к выполнению традиционных социальных обязанностей и занятию определенного заранее места в обществе.

Главными очагами обучения и воспитания в древнейших государствах Востока были семья, храмы и государство. Семья, однако, была не в состоянии дать детям даже минимальную образовательную подготовку — научить письму, чтению, счету. Это стало главной задачей школ.

Содержание обучения в школах было крайне скудным, потому что детей готовили к выполнению четко определенных функций. К I тыс. до н.э. развитие ремесел, торговли, постепенное усложнение характера труда, рост городского населения способствовали расширению круга людей, которым стало необходимо школьное обучение. Помимо детей родовой знати и служителей культа, учениками школ становились уже и дети состоятельных ремесленников и торговцев, однако абсолютное большинство населения обходилось по-прежнему лишь семейным воспитанием своих детей, без элементов собственно образования.

1.2. Школа и воспитание в Междуречье (Месопотамии)

Приблизительно в IV тыс. до н.э. в Междуречье Тигра и Евфрата возникли города-государства Шумер и Аккад, существовавшие здесь почти до начала нашей эры, и другие древние государства, такие как Вавилон и Ассирия. Все они обладали достаточно развитой культурой. В них получили развитие астрономия, математика, сельское хозяйство, была создана оригинальная письменность, возникли различные искусства.

В городах Месопотамии существовала практика древонасаждения, прокладывались каналы с мостами через них, возводились дворцы для знати. Условия жизни, сложившиеся в древних городах, развивающиеся хозяйственные отношения требовали все большего и большего количества грамотных людей. Писцы были нужны и для заключения сделок, и для государственной службы, и в храмах. Их значимость, или, говоря современным языком, — социальный статус постоянно повышался. Стать писцом означало добиться успеха, получить высокооплачиваемую работу и уважение. Именно поэтому шумерские школы — эдубы стали столь популярны в городах.

Дословно эдуба — дом табличек. Это связано с тем, что шумерские письмены наносились на пластинки из сырой мягкой глины специальными деревянными резцами. Потом плитки обжигались в специальных печах, твердели и могли храниться фактически вечно. Большое количество шумерских текстов сохранилось до наших дней благодаря этой древней технологии — ученые обнаруживают их во время археологических раскопок.

Мировую известность получили глиняные рукописи из библиотеки и архива древнего города Нишпура. Наиболее важными документами считаются летописи Ашшурбанипала (668—626 до н.э.), законы царя Вавилона Хаммурапи (1792—1750 до н.э.) и законы Ассирии второй половины II тыс. до н.э. Именно из этих бесценных свидетельств древности удалось узнать о школах Междуречья, их укладе, разновидностях, особенностях обучения. Известно, что эдубы создавались при храмах и дворцах. В них обучались дети соответствующих сословий. Для детей из незнатных семей тоже были школы. Писцы нередко зарабатывали школьным делом, организуя эдубы при своих домах, обучали детей письменности для хозяйственных нужд, получая приработок. Многие школы впоследствии становились культурными центрами, перерастая в хранилища табличек — своего рода древние библиотеки.

Воспитание в древнейших государствах Междуречья полностью соответствовало патриархально-семейному укладу жизни, в котором почиталась власть отца в семье. В древнем манускрипте «Кодекс Хаммурапи» говорится об ответственности отца за приучение сына к благочестию и обучение его своему ремеслу, об обязанности служить сыну во всем примером. Именно этот подход утвердился и в эдубе в продолжение традиций семейного воспитания. Школьные учителя должны были поддерживать авторитет отца, а отец — авторитет учителей и мудрых правителей.

Древние методики обучения строились на принципах передачи ремесла: ученик воспроизводит образец до тех пор, пока его работа не сравняется

по качеству с изделием мастера. Для будущего писца это означало бесконечное переписывание табличек-образцов и заучивание их текстов наизусть. Конечно, с точки зрения современных представлений об обучении такие методы кажутся рутинными, но именно они позволяли добиваться результатов, соответствующих и укладу, и нормам поведения и морали. Послушание, почтительность в отношениях с начальством, готовность к долгому монотонному труду были важными качествами писца.

Помимо усидчивости, благонравия и грамотности, окончивший эддубу писец получал знание двух языков — аккадского и шумерского, арифметики, овладевал навыками пения, обретал некоторую юридическую подготовку, знание культовых ритуалов. В Древнем Вавилоне получили распространение зиккураты — дома знаний. Как правило, это были культурные центры при храмах, сочетавших в себе места для исполнения религиозных обрядов, школы и библиотеки. По-видимому, зиккураты сыграли важную роль в распространении культуры, искусств, медицинских знаний и грамотности в самых разных слоях населения, что в свою очередь позитивно сказалось на развитии цивилизации древнейших государств Междуречья.

1.3. Школа и воспитание в Древнем Египте

Первые сведения о школьном обучении в Египте восходят к III тыс. до н.э. Школа и воспитание в эту эпоху должны были формировать ребенка, подростка, юношу в соответствии со сложившимся на протяжении тысячелетий идеалом человека: немногословного, умевшего терпеть лишения и хладнокровно принимать удары судьбы. В логике достижения такого идеала шло все обучение и воспитание.

В Древнем Египте, как и в других странах Древнего Востока, огромную роль играло семейное воспитание. Отношения между женщиной и мужчиной в семье строились на достаточно гуманной основе, о чем свидетельствует то, что мальчикам и девочкам уделялось одинаковое внимание. Воспитанию детей придавали большое значение, ибо, по их верованиям, именно дети могли дать родителям новую жизнь после совершения погребального обряда. Все это отражалось на характере воспитания и обучения в школах того времени. Дети должны были усвоить мысль о том, что праведная жизнь на земле определяет счастливое существование в загробном мире.

По убеждениям древних египтян, боги, взвешивая душу умершего, в качестве гири на чашу весов кладут «маат» — кодекс поведения: если жизнь умершего и «маат» уравновесивались, то покойный мог начать новую жизнь в загробном царстве. В духе подготовки к загробной жизни составлялись и поучения детям, которые должны были способствовать формированию нравственности каждого египтянина. В этих поучениях утверждалась и сама идея необходимости воспитания и обучения: «Подобен каменному идолу неуч, кого не обучал отец».

К III тыс. до н.э. в Египте сложился некий институт «семейной школы»: чиновник, воин или жрец готовил своего сына к профессии, которой тот

должен был посвятить себя в будущем. Позже в таких семьях стали появляться небольшие группы учеников со стороны.

Своего рода государственные школы в Древнем Египте существовали при храмах, дворцах царей и вельмож. Обучали в них детей с пяти лет. Сначала будущий писец должен был научиться красиво и правильно писать и читать иероглифы, затем — составлять деловые бумаги. В отдельных школах, кроме того, обучали математике, географии, учили астрономии, медицине, языкам других народов. Чтобы научиться читать, ученику следовало запомнить свыше 700 иероглифов, уметь пользоваться беглым, упрощенным и классическим способами написания иероглифов, что само по себе требовало очень больших усилий. Вот что говорил один жрец своему ученику в этой связи: «Люби писание и ненавидь пляски. Целый день пиши твоими пальцами и читай ночью». В итоге таких занятий ученик должен был овладеть двумя стилями письма: деловым — для светских нужд, а также уставным, на котором писали религиозные тексты.

В эпоху Древнего царства (III тыс. до н.э.) еще писали на глиняных черепках, коже и костях животных. Но уже тогда в качестве материала для письма стали использовать папирус — бумагу, изготовленную из болотного растения с тем же названием. В дальнейшем папирус стал основным материалом для письма. У писцов и их учеников имелся своеобразный письменный прибор: чашка с водой, деревянная дощечка с углублениями для черной краски из сажи и красной краски из охры, а также тростниковая палочка для письма. Почти весь текст писали черной краской. Красной краской пользовались для выделения отдельных фраз и обозначения пунктуации. Свитки папируса можно было использовать многократно путем смывания ранее написанного. Интересно заметить, что на школьных работах обыкновенно ставили время выполнения данного урока. Ученики переписывали тексты, которые содержали различные знания. На первоначальной стадии обучали, прежде всего, технике изображения иероглифов, не уделяя внимания их значению. Позднее школьников обучали красноречию, которое считалось важнейшим качеством писцов: «Речь сильнее, чем оружие»; «Уста человека спасают его, но речь его может и погубить его» — говорилось в древнеегипетских папирусах.

1.4. Воспитание и школа в Израильско-Иудейском царстве

В истории древних цивилизаций Востока становление религиозного принципа единобожия было решающим фактором в развитии культуры, что связано с возникновением новых нравственных представлений. Многие дошедшие до нас источники свидетельствуют о трудностях при определении критериев добра и зла, с которыми сталкивались народы того времени. Многочисленные божества, которым поклонялись люди, как правило, были злыми, и их гнева следовало бояться. Духи добра помогали, но могли в любой момент сменить милость на гнев. Мистическое сознание людей подталкивало их к формальному жертвоприношению в виде откупа. Любой колдун брался решать сложные жизненные и хозяйственные про-

блемы. Покровительство языческих богов было слабым, а их множество вносило большие разногласия между людьми.

Уже некоторые египетские фараоны, стремясь упрочить свою власть, пытались установить единобожие. Так, фараон Эхнатон был за это предан забвению. Аналогичные явления наблюдались в Междуречье и Персии. Впервые в истории установить единобожие удалось еврейскому народу.

Древние евреи были выходцами из семитских кочевых племен, поселившихся в Месопотамии во времена Шумера. Позже некоторые из этих племен перекочевали в Египет, где были поработены египтянами. Именно в этот период, как гласит предание, иудейский Бог Яхве заключил с угнетенным народом договор, и Моисей (Моше) был избран тем посредником, через которого Яхве говорил с еврейским народом. В Ветхом Завете описаны и чудесное спасение еврейского народа из рабства, и жестокая кара, выпавшая на долю поработителей, и мистические явления, и, возможно, реальные исторические события. Мистицизм и история практически неразделимы в древних источниках. Установить истинное происхождение десяти нравственных заповедей, якобы врученных Моисею на Синайской горе самим Яхве, вряд ли кто-нибудь возьмется. Но в данном случае это неважно. Важно то, что была прочерчена граница между добром и злом, пусть условная, не совпадающая с современными представлениями, но четкая и понятная для людей того времени. Яхве не принимал жертв от грешников. Человека, убившего ближнего своего, разрешено было схватить даже около жертвенника и покарать смертью. Предполагалось не только исполнение каждым иудеем заповедей Яхве, но и вершение суда над теми, кто их нарушает, — право судить и карать.

Вместе с единобожием в древнееврейской религии появилась еще одна особенность. Яхве считался властным над всеми народами и их богами, но избрал для попечительства только иудейский. Религиозное и национальное начала в самосознании иудеев стали неразрывно связаны между собой.

После бегства из Египта древнееврейские племена дошли до страны Ханаан (Палестина) и создали государство Израиль, от которого в 925 г. до н.э. отделилось самостоятельное царство Иудея. В 722 г. до н.э. ассирийский царь Саргон II разрушил Самарию — столицу Израиля, пленил израильский народ и увел в Ассирию значительную его часть. В итоге Израиль прекратил свое существование. В 586 г. до н.э. Навуходоносор II захватил последний оплот иудеев — Иерусалим и увел пленников в Вавилонию.

По преданиям, именно в этот период произошло переосмысление иудеями своей судьбы. У них возобладали идея необходимости вымаливать прощение и свободу у всемогущего Яхве. Многочисленные пророки в этот период стали учителями своего народа. В 538 г. до н.э. иранский царь Кир II отпустил еврейский народ на свободу.

Столь сложные исторические перипетии, а также мистицизм сознания древних евреев отразились на их отношении к воспитанию, которое можно охарактеризовать как религиозно-национальное явление, где оба начала были единым целым. Продолжение рода приобрело для этого народа особый духовный смысл, так как от Бога, через пророков, было дано обетова-

ние о рождении Мессии — Спасителя, и школа стала почитаться наравне с храмом. Если поселение было мало и не имело возможности построить школу, дети учились в синагоге, молитвенном доме. Учитель, чаще всего проповедник, денег за свой труд не получал, так как считалось, что слова Библии, особенно Пятикнижия, даны народу Богом бесплатно, а значит, и передаваться детям тоже должны бесплатно. Уважение к учителю воспитывалось в семье задолго до поступления детей в школу. Древняя мудрость гласила: «Если ты увидел, что отец твой и учитель твой споткнулись одновременно, то первому руку подай учителю своему», хотя отец в семье почитался как абсолютный господин.

Воспитание в семьях иудеев хотя и носило строго иерархичный характер, но предполагало и наставительные беседы с детьми, что предписывалось Священным Писанием.

Школьное воспитание и обучение чаще всего было трехступенчатым. Иудеи создали свою систему письменности, и на первой ступени обучения дети должны были овладеть начатками чтения и письма, сохранившегося в своей основе до наших дней, а также счетом. В начальной школе учитель и ученики сидели на полу, демонстрируя свое равенство перед Богом, когда же старшие дети получали возможность включаться в дискуссию, учитель садился на некоторое возвышение.

Священное Писание (Библия) — свод религиозно-этических и правовых догм израильского народа, а также толкование на библейские книги — служило главным предметом школьного изучения. Пятикнижие заучивали почти наизусть, развивая память, которая считалась у древних иудеев важнейшим свойством ума. В процессе этих занятий дети учились рассуждать и излагать прочитанное и заученное. Третий этап обучения был связан с подготовкой к будущей профессиональной деятельности. Поскольку профессия чаще всего передавалась мальчику по наследству, отец выполнял и роль учителя.

Девочек также знакомили с содержанием Библии и письмом, но в меньшем объеме. Знания эти были необходимы для соблюдения строгих и сложных традиций при ведении домашнего хозяйства. Идеалом женщины считались мать и примерная жена. Содержание древнееврейского образования было весьма скудным с точки зрения овладения детьми практическими знаниями. Иудеи не строили пирамид и сложных оросительных систем, не занимались мореплаванием и вели замкнутый образ жизни, только отчасти контролируя проходящие через их страну караванные пути между Ираном и Египтом. Легкость, с которой Иудея покорилась римлянам, говорит о том, что и в военном деле они не преуспели. По-видимому, причины этих явлений кроются в религии. Народ, избранный Богом, не должен смешиваться с другими народами. Это положение считалось важнейшей ценностью в древнееврейском воспитании. Чистота души, чистота крови, чистота пищи и чистота тела считались путями к спасению, а достижение этих идеалов являлось сутью всего древнееврейского воспитания, на что была ориентирована и деятельность школы.

Вера в Единого Бога была важным критерием понимания добра и зла, на чем формировались идеалы, лежавшие в основе взглядов на воспита-

ние. Хотя дохристианская (ветхозаветная) мораль представляется сегодня чуждой современному европейцу, и принципы «око — за око» признаются аморальными, но в них уже проявились зародыши морали, отличавшиеся от первобытных табу. А следовательно, у иудейских воспитателей уже появился предмет для обсуждений с детьми, что было первым, пусть и небольшим, шагом к осознанию норм и принципов справедливости через воспитание.

После завоевания Иудеи Римом в I в. до н.э. еврейский народ расселился практически по всему свету, но элементы его древней веры и традиций воспитания по сей день продолжают сохраняться, и вокруг них ведутся многовековые дискуссии.

1.5. Воспитание и школа в Древнем Иране

Племена персов, населявших Древний Иран, были в I в. до н.э. ближневосточной ветвью арийцев и объединялись верой — зороастризмом, ведущим свое начало, возможно, от индийских Вед, ставшей впоследствии основой для многих самостоятельных верований.

В Авесте — пророчествах Заратуштры, по мнению современных историков, содержатся элементы, вошедшие позднее в эллинскую и римскую культуры. В Древнем Иране, откуда был родом Заратуштра, возникли своеобразные представления о ценностях человека, его душе и ее соотношении с телом.

Семейное воспитание у древних иранцев, как и у других восточных народов, было весьма строгим. До семилетнего возраста ребенку позволялось все, никаких запретов не существовало, но по истечении этого срока он имел право послушаться только три раза, на четвертый раз его ждала смертная казнь. Ребенок, не способный усвоить с трех раз требование повиноваться, считался неполноценным, «нечистым», а все нечистое являлось порождением царства зла и должно было быть «очищено».

Важным средством воспитания в семье у древних иранцев считалось приучение детей к выполнению многочисленных обрядов, сопровождавших всю жизнь людей того времени. Одновременно родители должны были разъяснять детям основы религии.

Обучение мальчиков начиналось в возрасте семи лет. Главным источником первоначальных знаний являлась Авеста, собрание священных книг, написанная особым авестийским письмом. Ученики писали на глиняных черепках и по сырой глине, используя технику письма, сходную с вавилонской. По окончании начального обучения они имели возможность получить специальную военную или чиновничью подготовку, а часть — освоить профессию жреца. Будущий чиновник должен был освоить не только грамоту, но и научиться быть умеренным в жизни, спокойным и покорным. Ученикам нередко приходилось спать прямо на земле и не всегда получать пищу. Воспитание будущих воинов было еще более суровым. Тяжелые упражнения разного вида должны были сделать дух будущего воина непоколебимым, а тело — выносливым и быстрым.

1.6. Воспитание и школа в Древней Индии

История Древней Индии условно распадается на два периода: дравидско-арийский — до VI в. до н.э. и буддистский — с VI в. до н.э.

Культура дравидских племен — коренного населения Индии до первой половины II тыс. до н.э. — приближалась к уровню культуры ранних государств Междуречья, вследствие чего воспитание и обучение детей носило семейно-школьный характер, причем роль семьи была главенствующей. Школы в долине реки Инд появились предположительно еще в доарийский период в III—II тыс. до н.э. и по своему характеру были похожи, как можно предположить, на школы Древней Месопотамии. Более тысячи печатей с надписями своеобразным письмом, глиняные чернильницы для письма на пальмовых листьях — вот и все, что сохранилось в качестве памятников культуры и образования от тех времен. Во II—I тыс. до н.э. на территорию Индии вторглись арийские племена из Древней Персии. Отношения между основным населением и завоевателями-ариями породили строй, позднее получивший название кастового: все население Древней Индии стало разделяться на четыре касты. Потомки ариев составляли три высшие касты: брахманов (жрецов), кшатриев (воинов) и вайшьи (крестьян-общинников, ремесленников, торговцев). Четвертой — низшей — кастой являлись шудры (наемные работники, слуги, рабы). Наибольшими привилегиями пользовалась каста брахманов. Кшатрии, будучи профессиональными военными, участвовали в походах и сражениях, а в мирное время находились на содержании государства. Вайшьи относились к трудовой части населения. Шудры не имели никаких прав.

В соответствии с этим социальным делением воспитание и обучение детей основывалось на идее, согласно которой каждый человек должен развивать свои нравственные, физические и умственные качества, чтобы стать полноправным членом своей касты. У брахманов ведущими качествами личности считались праведность и чистота помыслов, у кшатриев — мужество и смелость, у вайшьи — трудолюбие и терпение, у шудры — покорность и безропотность.

Идеал древнеиндийского воспитания раскрыт в образе царевича Рама — одного из героев «Махабхараты» — эпоса народов Индии. Для индийцев Рама являлся образцом совершенного человека, эталоном высшей воспитанности: «Никто не мог сравниться с царевичем в силе и отваге, и всех превзошел Рама ученостью, и воспитанием, и мудрым разумением. Исполненный добродетелей, он никогда не кичился и не выискивал пороков у других. Чистый душою, он был приветлив и кроток в обращении, незлобен и прямодушен, почтителен со старшими. Постоянно в часы отдыха он упражнялся в воинском искусстве, вел полезные беседы с умудренными возрастом, наукою и опытом мужами. Он знал Веды, законы и обычаи, был красноречив и рассудителен и никогда не уклонялся с пути долга».

Образцом древнеиндийской наставительной литературы можно считать «Бхагавадгиту» — памятник религиозно-философской мысли Древней Индии, содержащий философскую основу индуизма (середина I тыс. до н.э.). «Бхагавадгита» была не только священной, но и учебной книгой,

написанной в форме беседы ученика с мудрым учителем. В образе учителя здесь предстает сам Кришна, в образе ученика — царский сын Арджуна, который, попадая в затруднительные жизненные ситуации, искал совета у учителя и, получая разъяснения, поднимался на новый уровень познания и совершения поступков. Обучение должно было строиться в форме вопросов и ответов: сначала сообщение нового знания в целостном виде, затем рассмотрение его с различных сторон. При этом раскрытие отвлеченных понятий сочеталось с приведением конкретных примеров.

Новый период в истории древнеиндийского воспитания начался в середине I тыс. до н.э., когда наметились существенные изменения в древнеиндийском обществе, связанные с возникновением новой религии — буддизма идеи которой отразились и на воспитании. Буддийская традиция обучения имела своим истоком просветительскую и религиозную деятельность Будды (принц Гуатама Шакья-Муни) (623—544 до н.э.). В религии буддизма он — существо, достигшее состояния высшего совершенства, выступавшее против монополизации религиозного культа брахманами и за уравнение каст в сфере религиозной жизни и воспитания. Он проповедовал непротивление злу и отказ от всех желаний, чему соответствовало понятие «нирвана». По преданию, свою «просветительскую» деятельность Будда начинал близ города Бенареса. Вокруг него, учителя-отшельника, собирались группы добровольных учеников, которым он проповедовал свое учение. Буддизм уделял особое внимание отдельной личности, подвергая сомнению незыблемость принципа неравенства каст и признавая равенство людей от рождения. Поэтому в буддийские общины принимались люди любой касты.

Согласно буддизму главной задачей воспитания было внутреннее совершенствование человека, душа которого должна быть избавлена от мирских страстей через самопознание и самосовершенствование. В процессе поиска знания буддисты различали стадии сосредоточенного усвоения и закрепления. Важнейшим его результатом считалось познание ранее не познанного.

В буддийский период стали складываться и новые представления о содержании обучения. Главное внимание уделялось грамматике санскрита, литературно обработанной форме древнеиндийского языка, ставшего в I в. до н.э. ведущим языком в Северной Индии. В этот период возник и древнейший индийский слоговой алфавит — брахми.

К III в. до н.э. в Древней Индии уже выработались различные варианты алфавитно-слогового письма, что отразилось и на распространении грамотности. В буддийский период начальное обучение осуществлялось в религиозных «школах Вед» (Веды — гимны религиозного содержания). Учитель занимался с каждым учеником отдельно. Содержание обучения отражало кастовый характер и имело религиозную направленность. В содержание обучения в школах при монастырях входило изучение трактатов по философии, математике, медицине и пр.

В Древней Индии постепенно сложился ряд крупных центров образования. Наибольшую известность среди них получили школы, остатки которых были обнаружены археологами в развалинах близ города Бхуванешвар. Можно предположить, что приблизительно за пять столетий

до новой эры на этой территории сложилось сообщество ученых, которые вместе со своими учениками обсуждали философские вопросы, учащиеся получали сведения из медицины, искусства, астрономии, естествознания, торговли.

1.7. Школьное дело и педагогическая мысль в Древнем Китае

В основе традиций воспитания и обучения детей в Древнем Китае, как и в других странах Востока, лежал опыт семейного воспитания. Было необходимо соблюдать многочисленные традиции, упорядочивавшие жизнь и дисциплинировавшие поведение каждого члена семьи. Так, нельзя было произносить бранные слова, совершать поступки, вредящие семье и старшим. В основе внутрисемейных отношений лежало уважение младшими старших, школьный наставник почитался как отец. Роль воспитателя и воспитания была в Древнем Китае чрезвычайно велика, а деятельность учителя-воспитателя считалась весьма почетной.

История китайской школы уходит корнями в глубокую древность. По преданиям, первые школы в Китае возникли в III тыс. до н.э. Первые письменные свидетельства о существовании школ сохранились в различных надписях, относящихся к древнейшей эпохе Шан (Инь) (XVI—XI вв. до н.э.). В этих школах учились лишь дети свободных и состоятельных людей. К этому времени уже существовала иероглифическая письменность, которой владели, как правило, так называемые «пишущие жрецы». Умение пользоваться письменностью передавалось по наследству и крайне медленно распространялось в обществе. Поначалу иероглифы высекали на черепаших панцирях и костях животных, а затем (в X—IX вв. до н.э.) — на бронзовых сосудах. Далее, вплоть до начала новой эры, для письма использовали расщепленный бамбук, связанный в пластины, а также шелк, на которых писали соком лакового дерева с помощью заостренной бамбуковой палочки. В III в. до н.э. лак и бамбуковую палочку постепенно заменили тушь и волосная кисточка. В начале II в. н.э. появилась бумага. После изобретения бумаги и туши обучение технике письма стало более легким делом. Еще раньше, в XIII—XII вв. до н.э., содержание школьного обучения предусматривало овладение шестью искусствами: моралью, письмом, счетом, музыкой, стрельбой из лука, верховой и упряжной ездой.

Наибольшее воздействие на развитие воспитания, образования и педагогической мысли в Древнем Китае оказал *Конфуций* (551—479 до н.э.). В основе его педагогических идей лежала трактовка вопросов этики и основ управления государством. Особое внимание он обращал на нравственное самосовершенствование человека. Центральным элементом его учения был тезис о правильном воспитании как неперемennom условии процветания государства. По Конфуцию, прочность и жизненность общества покоятся на правильном воспитании его членов, согласно их социальному статусу: «Государь должен быть государем, сановник — сановником, отец — отцом, сын — сыном». Правильное воспитание являлось, по Конфуцию, главным фактором человеческого существования. По мнению Конфуция, природ-